

## Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

# „Az idő a gazda mindenben”

*A néprajztudomány, illetve tágabb értelemben az antropológia képviselőinek körében evidenciaszámba menő megállapítás, hogy egy adott kultúrán belül az eredményesen végezhető emberi tevékenységek körét a tér határozza meg, engedi meg, vagy teszi lehetővé. E tevékenységek sorában azonban az idő „tesz rendet”, jelöli ki helyüket a mindennapi élet folyamataiban (Oláh, 1986), illetve engedi meg témává tevésüket a mindennapi és a szakmai diskurzusban. A választott címmel arra szeretnénk utalni, hogy Zsolnai József pályafutását – mai, retrospektív elemzéseink szerint – az „időszerűség” jellemezte: amit a pedagógia gyakorlatának hazai vagy európai kontextusa problémaként felvetett, arra korát megelőzően vagy azzal párhuzamosan megoldásválaszokat keresett.*

Zsolnai Józseffel „közös múltunk” 28–34 éves időszakot fog át. Az említett évek alatt különböző szereposztásokban és munkakapcsolatokban összesen nyolc intézményben – általános iskolában, 12 évfolyamos iskolában, óvó- és tanítóképző főiskolán, egyetemen, kutató-fejlesztő intézetben(1) – dolgoztunk együtt vezetése vagy irányítása alatt. Munkásságáról, szakmai jelentőségéről nyolc nagyobb, közös kutatási-fejlesztési témában átélte közvetlen tapasztalataink és személyes benyomásaink alapján tudunk átfogó képet nyújtani.(2) Ezek közül az első a – mindhármunk kutatói pályafutásának kezdetét is jelentő – képességfejlesztő pedagógiai akciókutatás, amelynek megtervezése 1981-ben kezdődött az akkor újonnan létrehozott Oktatáskutató Intézet bázisán (Zsolnai, 1983). Maga a kutatás hét-hét kísérleti és kontrolliskolában(3) 1982 és 1985 között folyt (Balázs, Kiss, Vágó és Zsolnai, 1986), s zárult az induló és az első pedagógiai szakaszt záró mérésekkel, vizsgálatokkal (Vágó, Balázs és Kocsis, 1990). E program továbbfejlesztése a törökbálinti iskolában egy tízéves fejlesztési és kutatási szakaszban történt, szintén az akciókutatás szellemében, jöllehet – egy komplett iskolaszervezet létrehozásából adódó feladatok miatt – a metodológia következetes végigvitele nélkül. Az értékközvetítő és képességfejlesztő program kidolgozásával és magasabb évfolyamokra, egyre több tanulási tartalomra és módszerre kiterjedő kipróbálásával párhuzamosan 1986 és 1992 között két főiskolán – hűen a korábbi években megkezdett megközelítéshez –, a tanítóképzés megújítására hivatott kísérleti programban voltunk partnerei a tervezésben és a megvalósításban (Kocsis és Zsolnai, 1997). Különböző szerepekben, de mellette voltunk intézetalapítói munkájában az 1990-ben létrehozott Országos Közoktatási Intézetben, s támogattuk az ezzel párhuzamosan, 1992–94 között folyt Pedagógus Szakma Megújítása (PSZM) projektben. 1995 után, amikor Zsolnai a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetének igazgatója lett, rész- vagy teljes állású oktatóként vetünk részt a tanárképzés megújítását zászlajára tűző törekvéseiben (Zsolnai és Kocsis, 1997), majd óraadóként, konzulensként és/vagy opponensként a veszprémi, később Pannon Egyetem doktori programjában. Kapcsolatunk az általa alapított – és máig munkahelyünket jelentő – intézet átszervezését követően sem szakadt meg: az Oktatáskutató és

Fejlesztő Intézetben Zsolnai József a TÁMOP-3.1.1. kiemelt projekt indulásakor a projekt szakmai tanácsadó testületének tagja volt, majd az egyik, az intézetben gondozott elemi projektjét vezette, az olvasástanítás internetpedagógiai tartalékai témájában.

Mindezen tapasztalatok egy meghatározó közös élményét szeretnénk megosztani és néhány példával alátámasztani a mai, Zsolnai Józsefre emlékező konferencián a tiszteletére egybegyűltekkkel. Ez pedig az ismerősség, sőt, mondhatjuk, az otthonosság élménye szinte mindazzal, amit a korszerű oktatástudomány és az oktatásról való gondolkodás nemzetközi főárama jelent és a közoktatás hazai fejlesztésébe behozott; a kurrens kutatási-fejlesztési témáktól és módszerektől kezdve a problémák megközelítésének módján keresztül az úgynevezett nagy kérdésekig. S ennek alapján úgy látjuk, Zsolnai munkássága – s nem csak az általunk jelzett, közös munkák során, hanem már az 1970-es évektől, a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési kísérletétől kezdve – lényegét tekintve vagy egyes dimenzióiban a mai „mainstream” pedagógia legkorszerűbb vonulatába illeszkedik. Négy területen szeretnénk néhány konkrét elemét felmutatni ennek a „korát megelőző” jellegzetességnek.

Az első az, amit a szakirodalom új tanulástudománynak nevez. Ennek egyik fontos dimenziója a tudásról való tudás jelentős bővülése, a tudásfogalom erőteljes differenciálódása. Ez a rendkívül gazdag elméleti és az intézményes oktatás fejlesztésében a gyakorlatba is átültetett terület egyfelől distinkciót tesz a különböző tudásfajták között. Megkülönbözteti a deklaratív tudást ('know what': tudni, hogy mit; adatok, ismeretek és tények birtoklását), a procedurális tudást ('know how': tudni, hogy hogyan; a megszerzett ismeretek alkalmazását), a tudásforrás tudását ('know who': tudni, hogy kitől lehet a tudást megszerezni), a tudás indokoltságát ('know why': tudni, hogy miért) (Lundwall és Johnson, 1994), s végül azt, hogy hogyan lehet tudni ('knowing how to know') (Shah, 1998). Másfelől különbséget tesz explicit és implicit tudás között, felismeri a tacit tudás jelentőségét és a tudás spirálját (Polányi, 1967; Nonaka, 1991; Nonaka és Takeuchi, 1995). A képességfejlesztő pedagógiai akciókutatásban a „mi-tudás” és a „hogyan-tudás” megkülönböztetni tudása, fejlesztése, s ennek különböző módszertani megoldásai az első osztálytól kezdve a tanítók alapfeladatai, s a havi rendszeres továbbképzések, az óraelemzések kiemelt témái közé tartoztak. A tudásforrások gyakorlatban való felismerése a gyerekek számára adott életbeli feladatokon keresztül, valamint szülőiknek iskolai foglalkozásokon a saját foglalkozásukról, szakmájukról való beszámolóit, s ennek módszeres feldolgozása szintén ezt szolgálta. A tacit tudások tényét ugyancsak jól ismerte Zsolnai – s mint minden tehetség, akaratan kívül, alkalmazta, s másoknál is elismerte –, ugyanakkor jelentős erőfeszítéseket tett a rejtett tudáselemek meg- és felfejtésére, lehetséges explikálására, mind a gyerekeknél, mind a pedagógusoknál. Mindennek a metaszintje izgatta a legjobban, a tudáshoz jutás hogyanja (Schüttler, 1993).

Az új tanulási paradigmáról szólva talán a kompetenciák tekinthetők a legismertebb, egyben a korábbtól markánsan eltérő fogalmi keretnek (OECD CERI, 2002; Rychen és Salganik, 2003; Recommendation..., 2006), így elég arra hivatkoznunk, hogy a Zsolnai-pedagógiában az általunk megismert első pillanattól fogva tudásnak csak az alkalmazás-képes tudás számított. Természetesen itt nem csak praktikus tudáselemekre kell gondolni, hanem olyan kompetenciákra is, amelyeket például versmondás során a gyerek életkorának és a gyerek személyes adottságainak megfelelő előadói (művészi) interpretáció fejez ki. A pedagógus esetében – legyen az gyakorló tanító, tanárjelölt vagy egyetemi oktató – ugyanez volt jellemző. Bár elvárta és elismerte a lexikális tudást és a műveltséget, olvasottságot, mindezt igazán a gyakorlati munkába építve, használatában ismerte el.

Az agykutatás eredményeinek jelentősége a tanulás szempontjából és alkalmazása a korszerű tanulástudományban nemzetközi viszonylatban az utóbbi évtizedben került előtérbe (OECD, 2007). A törökbálinti kísérleti iskolában Hámori József agykutató az 1980-as évek második felében kapott meghívást és lehetőséget kutatásra, s a „jobb félte-

kés” fejlesztés erősítését a vizuális kultúra (benne a fotózás, filmezés), a virágkötészet és általában a művészetek programjának kialakítása, valamint a japán nyelv bevezetése volt hivatva szolgálni.

Még mindig az első témánál maradva, a tanulással kapcsolatos pszichikus dimenziók, különösen az értelmes erőfeszítés felett érzett öröm, a flow (Csikszentmihályi, 1997), a tanulási motiváció, valamint a tanulás értelmének belátását segítő beavatás és tudatosítás a nyolcvanas években még alig volt ismert, de legalábbis nem érvényesült. Ám mindez – az egyes diákok képességeit éppen meghaladó, ezért számukra intellektuális kihívást jelentő, s egyben sikerrel kecsegtető és fejlesztő feladatadással, tevékenykedtetéssel

együtt – a tanulás feltételeinek, eredményességének kulcsaként volt számon tartva a képességfejlesztő akciókutatás, majd a török-bálinti iskola munkája során.

A második terület, amelyet mint olyat említhetünk, ahol a Zsolnai Józseffel együtt töltött évtizedek alatt, tőle kapott municióként vált számunkra magától értetődővé az, amit az újabb nemzetközi szakirodalom csak megerősített, a tanulás felfogása. Mindenekelőtt a tanításról a tanulásra áthelyeződött hangsúly; az, hogy az oktatás lényege a tanulás eredményessége (Zsolnai, 1986; 1996), amelynek kritériumai az új kvalifikációs rendszerek keretében éppen most kerülnek kidolgozásra (lásd például Derényi és Tót, 2011; Temesi, 2011). A képesség-program kísérleti iskoláiban tanítók meglehetősen gyakran kaptak kritikai reflexiót az olyan bemutató foglalkozásaikra, amelyek – akár az óraterv, akár az óra megvalósítása szintjén – nem a tanulók tanulására fókuszáltak. Ugyanígy jártak azok a – továbbképzés során óraelemzéseket végző – pedagógusok és kutatók is, akik nem a tanulás eredményessége mentén fogalmazták meg észrevételeiket. Zsolnai ezt olyannyira fontosnak tekintette, hogy tanítás helyett a tanulásírányítás terminust használta.

A tanulás fókuszba állítása magától értetődően hozza magával a tanulóra irányuló nagyobb figyelem igényét: azt, hogy nem mindegy, ki és milyen is az, aki tanul. Az

*A ma már bevett – elsősorban az Európai Unió nyitott koordinációs módszere útján elterjedt – kölcsönös tanulás az akciókutatás metodológiájából adódóan a kutatók és gyakorlók szakemberek között a fejlesztés, a továbbképzések és a különböző mérések kidolgozása, valamint a gyerekek csoportmunkái során egyaránt meghatározó volt. Hasonlóképp a nyitott tanulási környezet érvényesült mind a képességprogramban, mind a kísérleti iskolában: számos helyszín, élethelyzet (például posta, orvosi rendelő) tudatosan kiaknázott tanulási lehetőségként jött számba, s az iskolai tanulás ingergazdag közvetlen környezete mellett az informális és a nonformális tanulás csatornáinak legitimitása is jellemző volt.*

előzetes felkészültség különbségeiből, az eltérő tanulási ütemből, a tartós, átmeneti (betegség miatti lemaradás) vagy aktuális (fáradtság, rosszkedv) tényezők miatt szükséges differenciált tanulászervezés Zsolnainak már a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérletében is meghatározó módszertani újítása volt (Zsolnai, 1976). A két általános iskolai kutatásban közvetlen tapasztalatot szerezhettünk a tanulás nem-lineáris folyamatának komolyan vételéről; arról, hogy a differenciálás nem „nívócsoportos” tanítás, hogy a csoportba sorolás tantárgyanként, illetve időről időre változhat, s hogy van lehetőség a kitörésre, de az előnyös pozíció elvesztésére is. Az, hogy egyazon gyerek a különböző tantárgyakból eltérő csoportba kerülhet, egyszerre felelt meg annak az alapfeltevésnek,

hogy minden ember tehetséges valamiben, s annak, hogy az iskolának mindenféle adottságú és diszpozíciójú gyerekek fejlesztését egyaránt vállalnia kell. Zsolnai számára tehát az adekvát fejlesztés csak differenciált tanulásszervezéssel történhet, amelyben a tanulás támogatása az eltérő tanulói szükségletekhez kapcsolódik. Ez teljes mértékben megfelel annak a mai szakmapolitikai álláspontnak is, amely a sajátos nevelési igény fogalmát olyan kategóriákban fogalmazza meg, amelyek a szervi rendellenességen alapuló fogyatékosságtól a társadalmi, kulturális vagy nyelvi jellemzők mentén való eltéréseken át a tehetséges tanulókig ívelnek (OECD CERI, 2000; UNESCO, 2005). Azaz – amint a törökbálinti iskola gyakorlata bizonyította – akár a súlyosan sérült gyermek is „befér” a „normál” iskolába, s a tehetséges sem vész el ettől. Ugyanakkor mindig felhívta a figyelmet arra, hogy a jó tanulóképesség önmagában nem tehetség, azaz következetesen megkülönböztette egymástól a pedagógiai és a kreatológiai értelemben vett tehetséget. S bár Zsolnai iskolafelfogásában kevéssé volt fogékony az oktatási rendszer szociológiai aspektusaira, a társadalmi tanulás szempontjából kitüntetetten fontosnak tartotta a vegyes tanulócsoportok működtetését.

A tanulás mint öröforrás és az eltérő előrehaladás, illetve adott időszakban elért tényleges teljesítmény együttes figyelembe vételén alapuló innovációja volt a képesség programnak az egyes tantárgyak követelményeit a tanulók számára közérthető módon – és egyes szám első személyben – megfogalmazott „Képes vagyok rá” című évfolyamonkénti követelményrendszere, amely egyben a már említett tudatosítás funkcióját is sikerrel töltötte be, s amelynek elkészítése a kutatócsoport és a fejlesztő pedagógusok számára egyaránt intellektuális kihívás volt.

A ma már bevett – elsősorban az Európai Unió nyitott koordinációs módszere útján elterjedt – kölcsönös tanulás az akciókutatás metodológiájából adódóan a kutatók és gyakorló szakemberek között a fejlesztés, a továbbképzések és a különböző mérések kidolgozása, valamint a gyerekek csoportmunkái során egyaránt meghatározó volt. Hasonlóképp, a nyitott tanulási környezet érvényesült mind a képesség programban, mind a kísérleti iskolában: számos helyszín, élethelyzet (például posta, orvosi rendelő) tudatosan kiaknázott tanulási lehetőségként jött számba, s az iskolai tanulás ingergazdag közvetlen környezete mellett az informális és a nonformális tanulás csatornáinak legitimitása is jellemző volt. Végül, az élethosszig tartó tanulás mai szlogenjét is úgy említhetjük, mint ami a Zsolnai-programokban már a kisiskoláskorban megkezdődött a tanulás tanítása útján, valamint azzal, hogy már a legkisebbek – de ugyanígy, a tanítóképzős vagy tanár szakos hallgatók – is felelősséget kellett érezzenek a saját fejlődésükért.

A harmadik terület, amelyről szólni kívánunk, a tanulás támogatását szolgáló eszközkészlet kérdésköre, amely Magyarországon a kétezres években jelent meg úgy, hogy a szükséges eszközöket integrált módon kell meghatározni, megtervezni és rendelkezésre bocsátani. Azt, hogy az oktatás eredményességét a tananyag, a taneszközök, a követelményrendszer, a tanulás eredményességének értékelése, valamint a mindezek megvalósításához szükséges pedagógus-továbbképzés együttese tudja biztosítani, a képesség program az indításától kezdve alapkövetelménynek tartotta (Zsolnai, 1983). A taxonomizált, integrált tananyagok elrendezésének szempontja a magyar *Nemzeti Alaptanterv*ben meghonosodott műveltségterület fogalomhoz áll igen közel, lényegi sajátossága a képességfejlesztő fókusz és a motivációs erő. A képesség-programban közel száz taneszköz jött létre – hogy néhány nem szokványosat megemlítsünk, ilyen az önismeret vagy a tűzvédelem –, mindezekhez szintezett követelményrendszer került kidolgozásra, úgyszintén hozzárendelt, diagnosztikus értékelési eszközökkel. Az általa már akkor pedagógiai programcsomagnak nevezett komplex tanulást-tanítást támogató rendszer részét képezték az adott műveltségi területhez tartozó továbbképzések, amelyekben a tanári képességfejlesztés és a kollaboratív módszerek (például a tanórák elemzése) szerepe kiemelt volt.

A negyedik, egyben utolsó terület, amelyről beszélni szeretnénk, a kutatás-metodológia, a kutatás-fejlesztés és innováció együttes kezelése, a korszerű tudásmenedzsment megközelítés és technikák alkalmazása a Zsolnai József nevével fémjelzett programokban. E téren talán magának az akciókutatásnak az előretörése az, ami az elmúlt két évtizedben az oktatáskutatás, s a társadalomtudományok területén is a leglátványosabb volt. Az akciókutatás ma már három nagy nemzetközi folyóirattal büszkélkedhet (*Action Research, Education Action Research, Action Research International*), kutatási hálózatok működnek (például Collaborative Action Research Network – CARN), jelentős szervezetek (például American Education Research Association, Action Research Interest Group), konferenciák (például Reflective Early Childhood Educators' Social Seminar) fémjelzik a képesség program korában Magyarországon gyanús, de külföldön sem elterjedt kutatási metodológiáját. A Zsolnai József vezette programoknak ugyanakkor érzékelhető szerepe volt az akciókutatás hazai megjelenésében, majd meggyökerezésében (Báthory, 2001; Falus, 1993; Szabolcs, 2001), bár áttörésről még ma sem beszélhetünk, hiszen az akciókutatás ma is ritka (lásd például Vámos, 2007).

Azt, hogy az oktatáskutatásban az inter- és multidiszciplinaritás a releváns megközelítés, már a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérlet is bizonyította, hiszen a kommunikációelmélet és a generatív grammatika eredményeit vitte be az 1970-es évek elején folyt anyanyelvi nevelési kísérletbe, s fejlesztette tovább. Az akciókutatásból szerves módon következett az oktatáskutatás mint csapatmunka felfogása (Gibbons, 1994), s az is, hogy a kutatás, a fejlesztés és az innováció összekapcsolódott. Ez utóbbi terén személyesen Zsolnai kiemelkedő, s fájó módon megszakadt egyik újítása a Pedagógus Szakma Megújítása projekt volt, amely a mai innovációs irodalomban (OECD és EUROSTAT, 2005) szereplő valamennyi innovációs típust magába foglalta. 129 könyvével és taneszközzel, 93 már nem kiadott, de lektorált kéziratával, 4 oktató programjával, 4 videójával és két diasorával (Heffner, 1993; Géczi, 2006) a termékinnovációra, projektszervezetével és irodájával, tanácsadó testületével és szakmai bizottságaival a szervezeti innovációra, pályázati rendszerével és létrejött termékeinek felhasználásával a folyamatinnovációra, kiadói tevékenységével, s magával azzal, ahogyan a projekt létrejött(4), a marketinginnovációra mutatót fel korábban nem ismert példákat.

A korszerű oktatásügyi K+F+I folyamatok tekintetében számos, ma már ismert, szlogenekben vagy a gyakorlatban megismert eleme jelen volt a különböző, Zsolnai József vezette programokban. Az egyik ilyen a 'best practice', a 'jó gyakorlatok', amelyek részben uniós támogatással, a már említett nyitott koordináció egyik eszközeként kerültek be a hazai oktatásfejlesztésbe. A képesség program több ilyen is átvett, közvetlenül, adaptálva vagy szellemében: a Varga Tamás által kidolgozott kisiskoláskori matematika-tanítás programját, a gyerekek számára nem iskolarendszerű képzésben alkalmazott tevékenységeket (sakk, dzsúdó), de épített a svéd tantervre, s több alternatív pedagógiára is. A pedagógusképzés-kutatásokba dán, német, holland képzési rendszerek és tapasztalatok épültek be (Zsolnai, 1995; Kocsis, 1996), a pedagógusszakma leírásában az orvosie volt a kiindulási minta. A pedagógus szakma professzionalizációja érdekében – mindannyiunk részvételével – az akkori Janus Pannonius (ma Pécsi) Tudományegyetemen professziogramok készültek. A kölcsönös tanulást, a sokirányú tudásátadást a már korábban említették – a gyerekek számára az iskolában szervezett szülői mesterség-bemutatók, a pedagógus-továbbképzések, az akciókutatásban kollaboratív módon együtt dolgozó, gyakran több szerepben is működő kutatók, képességfejlesztők és gyakorló pedagógusok – mellett a tanárok és diákok körében egyaránt alkalmazott páros, csoportos tevékenységek, a ma 'critical friend'-nek nevezett sajátos funkció mind felnőtteknél, mind gyerekeknél alkalmazott modellje támogatta. A tudással való felvértezés ('empowering people') mint az innováció kulcsa (Malerba, 2005) Zsolnai számára magától értetődő volt: pedagógushallgatóit már az 1970-es évek elején kutatásokra, fejlesztő munkára

ösztönözte, kutatóintézeti munkatársait tanítani küldte, s főképp: létrehozta a Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciáját.(5)

A hálózatosodás szerepét a tudáscserében és az innovációban szintén nemcsak felismerte, hanem – lényéből adódóan kérlelhetetlen maximalistaként – a nyelvi, a képesség- és az értékközvetítő iskolákból hálózatot szervezett (Balázs, 1999).

A bevezető mondatokban említettük, hogy az emlékkonferencián közvetlen tapasztalatainkat és benyomásainkat szeretnénk megosztani a jelenlévőkkel. Ezért az általunk vázolt kép minden bizonnyal hordozza a szubjektív megítélés jegyeit, ugyanakkor szándékunk elsősorban a szakmai reflexió és önreflexió volt. Előadásunkban nem vállalkoztunk Zsolnai József életművének kritikai elemzésére; e feladatot a szakemberek a következő években-évtizedekben minden bizonnyal elvégzik.

### Jegyzet

Balázs Éva (1999): Önfelkészítő iskolák. In Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. OKKER Kiadó, Budapest.

(1) Az intézmények időrendben: Kaposvári Tanítóképző Főiskola, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Törökbálinti Kísérleti Iskola, Jászberény, Sárospatak, Szarvas tanító- és óvóképző főiskolái, Országos Közoktatási Intézet, Janus Pannonius Tudományegyetem (ma Pécsi Tudományegyetem), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Pannon Egyetem. (Az első intézményben még csak Kocsis Mihály dolgozott együtt Zsolnaival, a többi intézményben mindannyian.)

(2) Ennek annyiban tulajdonítunk jelentőséget, hogy az intenzív együtt dolgozás során számtalan nem publikációkban, hanem egyéb, például belső tovább-

képzések során – orális módon vagy munkaanyagokban – manifestálódott szakmai tapasztalatot szerezhettünk.

(3) A kísérleti programot hat-hat iskola fejezte be.

(4) A projektet az 1991-ben pénzügyminiszter Kupa Mihály a neki benyújtott tervezet alapján „vette meg”.

(5) [http://www.zalai-oktatas.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=665:kutato-gyerekek-tudomanyos-diakoere&catid=79:tehetsegendozas&Itemid=125](http://www.zalai-oktatas.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=665:kutato-gyerekek-tudomanyos-diakoere&catid=79:tehetsegendozas&Itemid=125)

### Irodalom

Balázs Éva, Kiss Éva, Vágó Irén és Zsolnai József (1986): *Pedagógiai akciókutatás – a képességfejlesztés szolgálatában*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története 1972–2000*. Önkönet, Budapest.

Csikszentmihályi Mihály (1997): *A flow – az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Derényi András és Tót Éva (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Falus Iván (1993): A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Géczi János (2006): *Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány*. Iskolakultúra-könyvek 31. Iskolakultúra, Pécs

Gibbons (1994): *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. SAGE Publications, London.

Heffner Anna (1993): A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt első éve. *Iskolakultúra*, 3–4. sz.

Kocsis Mihály (1996, szerk.): *A képzők (ön- és tovább-) képzése*. Tárogató Kiadó, Budapest.

Kocsis Mihály és Zsolnai József (1997): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldás-kísérletei az ezredforduló válságszindrómáira: Akciókutatással megalapozott koncepció a magyarországi pedagógusképzés radikális megújításához. *Modern Nyelvoktatás*, 3. sz.

Lundvall, B. Å. és Johnson, B. (1994): The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, 1. 2. sz.

Malerba, F. (2005): Sectoral systems of innovation: a framework for linking innovation to the knowledge base, structure and dynamics of sectors. *Economics of Innovation and New Technology*. Taylor and Francis Journals, 14.

Nonaka, I. (1991): The knowledge creating company. *Harvard Business Review*, 69.

Nonaka, I. és Takeuchi, H. (1995): *The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation?* Oxford University Press, New York.

OECD CERI (2000): *Special Needs Education. Statistics and Indicators*. OECD CERI, Paris.

OECD CERi (2002): *Definition and selection of competences (DeSeCo)*. Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper. OECD CERi.

OECD és EUROSTAT (2005): *Oslo Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. OECD – Eurostat.

OECD (2007): *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. OECD, Paris. <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Understanding-the-brain.pdf>

Oláh Andor (1986): *Az idő a gazda mindenütt*. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest.

Polanyi, M. (1967): *The tacit dimension*. Routledge and Kegan Paul, London.

*Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competencies for Lifelong Learning* (2006/962/EC) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

Rychen, D. S. és Salganik, L. H. (2003): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber, Göttingen.

Schüttler Tamás (1993): Metaszemlélet, önreflexió, kritikai beállítódás. (Beszélgetés Zsolnai Józseffel.) *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz.

Shah, I. (1998): *Knowing How to Know. A Practical Philosophy in Sufi Tradition*. Octagon Press, London.

Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Temesi József (2011, szerk.): *Az Országos képzési keretrendszer kialakítása Magyarországon*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO, Paris.

Vágó Irén, Balázs Éva és Kocsis Mihály (1990): *A képességfejlesztő program hatása és eredményei I–II*. Oktatókutatató Intézet, Budapest.

Vámos Ágnes (2007): *Fejlesztő kutatás a pedagógia alapszakon – akciókutatás a felsőoktatásban*. Előadás: VII. Országos Neveléstudományi Konferencia. A pedagógus szak bevezetése az új, kétszintű felsőoktatásban című szimpózium előadása.

Zsolnai József (1976, szerk.): *Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján*. Kaposvári Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.

Zsolnai József (1983, szerk.): *A képességfejlesztő iskolaért. Egy pedagógiai akciókutatás*. Oktatókutatató Intézet, Budapest.

Zsolnai József (1986): *Egy gyakorlatközeli pedagógia*. Oktatókutatató Intézet, Budapest.

Zsolnai József (1995): Konceptió a tanárképzés problémáinak számbavételéhez és szervezeti rendjének újragondolásához. *Iskolakultúra*, 15–16–17. sz., szeparátum.

Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József és Kocsis Mihály (1997): *Kritika és koncepció*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.